المعجم المدرسي: واقع وآمال*

د. تيسير عبد اللّه دراجي**

* تاريخ التسليم: ١١/ ١١/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٧/ ١٢/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مساعد/ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

ملخص:

يتناول هذا البحث أهمية المعجم المدرسي للأطفال، ويعرض لتطور المعجمات المدرسيةالتي بدأت بالمختارات المعجمية، ثم المعجمات المخصَّصة للأطفال في العصر الحديث، وتميزت هذه المعجمات بسمات، منها: أنها قامت على جهود فردية، ولم توظِّف المصطلحات المعاصرة توظيفاً متوازناً مع الألفاظ التراثية، واعتمد بعضها على الترتيب النطقي الذي يخالف أصول اللغة العربية، ويعرض البحث لأربع تجارب عربية حديثة عملت مؤسساتها على صناعة المعجم المدرسي، وهي: المغرب العربي، تونس، سوريا، السعودية، ثم يقدم البحث قراءة للألفاظ في معجم قصص الأطفال الفلسطينية، التي أظهرت وقوع كثير من الأخطاء اللغوية التي تحتاج إلى مراجعة وتدقيق، وخلص البحث إلى ضرورة تأليف معجمات مدرسية فلسطينية، والاهتمام بتدريس (اللسانيات الحاسوبية) في مرحلة البكالوريوس.

School Lexicon
Reality and Hopes

Abstract:

This paper handles the importance of school Lexicon for children. School Lexicon began as lexical abbreviations, then it developed to children lexicons in modern era. They had some characteristics: they were built on individual efforts; they did not balance between contemporary terminology and heritage words, and some of this Lexicon used the method of pronunciation contrary to the assets of the Arabic language.

The paper studied four modern Arab experiences in this context. They are: Morrocco, Tunisia, Syria, and Saudi Arabia. Then the research presented reading of the words in the Lexicon of Palestinian children's stories, which include many linguistic inaccuracies needing revision and correction.

In the end, the paper stressed that, we need Palestinian school Lexicon for ourschool, and we should teach Computational Linguistics at undergraduate stage.

توطئة:

انتشر التعليم ومؤسساته المنظَّمة في العصر الحديث انتشاراً واسعاً، وتعددت مستلزماته وأدواته التي يُحقق بها أغراضَه، وكان من نتيجة ذلك أنَّ "اهتمام المؤلفين اتَّجه منذ زمان قريب إلى اللغة التي يجب أن تُعَلَّمَ للطفل العربي في زماننا، فألَّفوا معجمات مدرسية– أو طلابية– أكثرها مختصرة من المعجمات العامة" (١) ، ويعرف المعجم المدرسي بأنه «وسيلة من الوسائل التربوية التعليمية التي يحتاجها التلميذ في دراسته وبحوثه، وتساهم في إنجاح العملية التعليمية التعلُّمية» (٢) ، ويشير هذا إلى «ارتباط المعجم المدرسي بالمدرسة، وبالمنهاج الذي يُدَرَّس في مستوى معين، ويعكس المضامين الواردة في المنهاج، وحاجة المتعلم البحث فيها، لاستجلاء ما غَمُض منها، وللاستزادة، أو إغناء رصيده» (٣) .

وأصبح الطلاب في حاجة إلى هذه المعجمات المدرسية التي تساعدهم على فهم الكلمات الغامضة، ونطقها، وتصريفها، واشتقاقها، وضبطها، وإرجاعها إلى جذرها اللغوي، واستخدامها في أكثر من سياق، ولتفصل في الخلافات اللغوية، وتثري المعجمات رصيدهم اللغوي بإكسابهم ألفاظاً وخبرات جديدة، وتصبح الألفاظ في عقولهم واضحة المعانى، كما يتعرفون الظواهر اللغوية كالتضاد والمشترك اللفظي والاشتقاق وتصريف الأزمنة، وهي تنمّي فيهم روح البحث والاستقصاء وتعوِّدهم القراءة، والاعتماد على الذات (التعلُّم الذاتي) الذي يتوافق مع الأساليب التربوية الحديثة، وتساعدهم على ربط ما غمض من دروسهم باللغة الأم (المعجمات) التي توضِّح المعانيوتثبتها، فتقلل من أخطائهم، وتثقف ألسنتهم، وتزودهم بقدر من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والأبيات الشعرية والأمثال والحكم التي يستطيعون أن يستشهدوا بها، وتمدهم بصور جغرافية للأماكن، والوقائع التاريخية (٤) .

وقد كان من فضائل المعجمات القديمة أن وجد اللغويون المتخصصون فيها ما شفى غليلَهم، «وهم لهم من السِّنِّ، ورحابة الصدر، والتبحر في العلم، والحاجة إلى ما يبحثون عنه، ما يجعلهم يصبرون على البحث الطويل، يعاونهم في ذلك أن وقتهم كان ملكاً لهم، فيه طول وسعة، وهدوء واتزان» (٥) ، لكن هذه الغايات المرجوّة من المعجمات أصبحت في العصر الحديث مشروطةً لتذليلها لتخدم طالب العلم، ومن هذه الشروط: السرعة باختصار وقت الوصول إلى الكلمة المرادة، وتوفير الجهد، والتخصص، ومناسبتها للعمر، والمرحلة

الدراسية، وهي شروط لا تتوفر بسهولة في المعجمات القديمة التي «لا يستطيع من لم يتمرس فيها؛ أن يصل إلى ضالته فيها بيسر وسهولة» (٦) ، فقد حرص مؤلفو المعجمات القديمة – كـ (لسان العرب) لابن منظور (٧١١ه) ، والقاموس المحيط للفيرزآبادي (ت٨١٠هـ) – ألا يتركوا شاردة أو واردة من ألفاظ اللغة إلا دونوها في موسوعاتهم اللغوية، إن «جامعي المعجمات لشدة حرصهم على تسجيل كلّ شيء؛ دوَّنوا كلمات مهجورة، فكثرت جرَّاء ذلك في المعجمات مفردات اللغة ومترادفاتها» (٧) .

و«مما يعيب المؤلفات المعجمية القديمة ضخامة المادة؛ لكثرة التكرار فيها، وهذا يرجع إلى كثرة المؤلفات؛ يعتمد بعضها على بعض في الأخذ والاستقصاء، فإذا نظرنا –مثلاً– إلى لسان العرب نجده قد اعتمد على الصحاح للجوهري، والتهذيب للأزهري، والمحكم لابن سيده، وكل واحد من هذه الثلاثة قد اعتمد على مؤلفات تكررت عند كلٍّ منها، فكُتُبُ الأصمعي وأبي عبيدة وغريب القرآن والحديث كانت مصدراً أساسياً اعتمد عليه جميع المعجميين، ومن ثم جاءت المادة الضخمة في لسان العرب» (٨) ، يقول الشافعي: «لسانُ العرب أوسعُ الألسنة مذهباً، وأكثرُها ألفاظاً، ولا نعلم أن يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي» (٩) ، إن مادة هذه المعجمات بحكم قِدَمِها تبقى قاصرة عن الوفاء بحاجة الطالب أو المثقف المعاصر، وتعوزها الغربلة والانتقاء، دون أن ننسى طريقتها في الشرح والتفسيرالتي تعتمد على بعض التفصيلات التي تهم الفقيه، والنحوي أو الدارس المتخصص أكثر من الطالب العادي فضلاً عن الناشئ المبتدئ (١٠) .

وعدد المواد اللغوية في المعجمات القديمة مشكلة تربوية أخرى، تعيق وصول الطالب إلى بغيته بسرعة وبجهد أقل، فـ«معجم الجوهري المشهور بالصحاح استطاع صاحبه أن يجمع فيه قرابة ٤٠٠٠٠ مادة مشروحة، ويتطور هذا الكم في القاموس المحيط ليصل إلى ٦٠٠٠٠ مادة، وقد اشتمل لسان العرب لابن منظور على ٨٠٠٠٠ مادة، ووصل صاحب تاج العروس في استدراكاته على القاموس إلى ١٢٠٠٠٠ مادة، وكل مادة من هذه المواد يمكن أن يتولّد منها ما لا حصر له من الألفاظ، قد يبلغ بها بعضهم إلى زُهاء ١٢ مليون لفظة» (١١) ، وهو عدد كبير إذا ما أراد الطالب البحث فيه، ذلك إذا ما عرفنا أن الطفل في عمر أربع سنوات يعرف ما متوسطه ١٢٠٠ كلمة، وفي ٦ سنوات يعرف ٢٦٠٠ كلمة، وفي ثماني سنوات يعرف ٣٦٠٠ كلمة، وفي عشر سنوات يعرف ٥٤٠٠ كلمة، وفي اثنتي عشرة سنة يعرف ٧٢٠٠ كلمة (١٢) ، مع تحفظ بعض الدارسين على أعداد الكلمات هذه التي يعرفها الطفل في كل مرحلة عمرية، يقول المنسي «إننا لا ندري بالفعل الحصيلة اللغوية عند كل طفل في كل مرحلة عمرية، فنحن بحاجة ملحّة لدراسة هذه المنطقة الغامضة بطريقة وافية» (١٣) .

إن ملايين الكلمات في المعجمات القديمة ستشتت مجهود الطالب، وبحثه عما يريد بسهولة، إذا ما عرفنا أن من معاني التشتت «الانتقال من نشاط إلى آخر قبل الانتهاء من أيّ منها» [١٤] ، فالشواهد المرافقة، والكلمات المهجورة، إضافة إلىضعف الطالب في امتلاك ناصية منهج البحث السليم في المعجم؛ سيزيدمن جهده ووقته في البحث عما يريد، وربما يصادف كلمات نابية لا تلائم مرحلته العمرية، هذا في ضوء زهد الطلاب العرب –أصلاً– في المعجمات والبحث فيها، ففي دراسة قام بها جفات هدفت إلى «تقويم مستوى طلبة قسمي اللغة العربية بكليتي التربية والآداب –جامعة القادسية – في استعمال المعجمات العربية... مكّنت الباحث –جفات– من التوصل لجملة من النتائج أهمها: انخفاض عام في مستوى طلبة قسمي اللغة العربية بكليتي التربية والآداب –جامعة القادسية– في استخدام المعجم العربي... وهذا الواقع المتردي هو نتيجة لأمور كثيرة في طليعتها: اعتقاد الوزارات التعليمية والمؤسسات التابعة لها قلة فائدة المعجم العربي قياساً بفروع اللغة العربية الأخرى، الأمر الذي جعل دور المدرس غير مرضٍ اتجاه المعجم العربي بوصفه درساً أكاديمياً، وأن معظم الطلبة اليوم يعتقدون أن المعجم العربي لا يمكن استخدامه بسهولة؛ مما جعل الطلبة يعزفون عن استخدامه» [١٥] .

تطور المعجمات المدرسية:

أدرك اللغويون– في وقت مبكر– أن المعجمات القديمة لا تفي بأغراض الحياة الجديدة، رغم الفضل العميم الذي أسدته هذه المعجمات إلى اللغة لقرون عديدة، وكان الحل الأمثل لجسر الهوة بين المعجمات القديمة، ومتطلبات وقائع الحياة المتسارعة هو المختصرات المُعجمية، التي عرفها العرب قديماً، وشهدت نشاطاً كبيراً في العمل المعجمي العربي.

تعد المختصرات في التراث العربي المقدمات الأولى للتأليف المتخصص لفئة بعينها، ومنها المعجمات المدرسية، ويصعب السرد التاريخي لكل الجهود المعجمية التي عملت على تلخيص المعجمات في هذه الصفحات المعدودة، ولكن حسبنا الإشارة إلى أهمهاللتدليل على ما أشرنا إليه من أهمية هذه المختصرات التي تمثل إرهاصاً للمعجمات المدرسية.

يعد (مختار الصحاح) للرازي (ت٦٦٦هـ) من الجهود المبكرة التي بذلت لتذليل المعجمات القديمة باختصاره معجم الجوهري (ت٣٩٣ه) (الصحاح) ، يقول الرازي في مقدمة مختاره «اجتنبت فيه عويص اللغة، وغريبها، طلباً للاختصار، وتسهيلا للحفظ» [١٦] ، وقد كلفت وزارة المعارف المصرية محمود خاطر بترتيبه حسب الحروف الأولى، وما يليها من أحرف الألفاظ على نحو ما نعهده في المعجمات الحديثة، فأعاد ترتيبه، وطُبع الكتاب طبعات عديدة [١٧] ، و بقي مرجعاً للتلاميذ إلى أن ألّف مجمع القاهرة (المعجم الوسيط)

١٩٦٠م، ثم (المعجم الوجيز) ١٩٨٠م [١٨] ، يقول إبراهيم مدكور رئيس المجمع الأسبقفي أسباب تأليف المعجم الوجيز: «آن الأوان لإخراج معجم مدرسي وجيز يُكْتَب بروح العصر ولغته، ويتلاءم مع مراحل التعليم العام... لا سيما ومعجم مختار الصحاح المتداول بين أيدي التلاميذ أُلّف في القرن الثامن الهجري، وأصبح لا يفي بحاجاتهم، ورحَّب المجمع منذ بضع سنوات بالتعاون مع الوزارة في هذا الشأن، وكُوِّنت لجنة مشتركة لرسم الخطة وتحديد الهدف [١٩] .

وكان (المصباح المنير) للفيومي (ت٧٧٠ه) على الترتيب الألفبائي، وهو في الأصل اختصار كتاب جمعه الفيومي نفسُه في (غريب شرح الوجيز) الذي ألّفه عبد الكريم الرافعي الشافعي (ت٦٢٥ه) ، يقول الفيومي في مقدمة مصباحه: «فإني كنت جمعت كتاباً في شرح الوجيز للإمام الشافعي... فجرَّ على ملٍ ينطوي على خلٍ، فأحببت اختصاره على النهج المعروف، والسبيل المألوف، ليسهل تناوله» [٢٠] ، وقد سبقَ القول إن (المصباح) كان صنو (مختار الصحاح) في المدارس المصرية.

وألّف البستاني (قطر المحيط) اختصاراً لمعجمه (محيط المحيط) ، يقول في مقدمته: «رأينا أن نضع... هذا المؤلَّف على وجه هيِّن المراس، سهل المأخذ، ليكون للطلبة مصباحاً، يكشف لهم عما أَشكل عليهم من مفردات اللغة» [٢١] ، واختصر أحمد الطاهر الزاوي القاموس المحيط للفيروزآبادي في كتاب واحد سمّاه (مختار القاموس المحيط) معتمداً الترتيب الألفبائي، مستغنياً عن الكثير مما حُشي به من أسماء البلدان والأماكن والشواهد، لكنه لم يضف إليه ألفاظاً جديدة [٢٢] .

واختصر الشيخ عبدالله البستاني معجمه (البستان) الذي وضعه سنة ١٩٣٠م في (فاكهة البستان) ، ثم طبعته مكتبة (لبنان ناشرون) بعنوان (الوافي) حتى يكون «معجماً عملياً يفي بحاجة الطالب والمثقف، يجد فيه الطالب ما يحتاج إليه في دراسته، ويجد فيه المثقف ما يحتاج إليه في شؤون حياته» [٢٣] .

واختصر جبران مسعود معجمه (الرائد) في (رائد الطلاب) ، يقول جبران مسعود في مقدمته: «ثمَّ بدا لنا أن نخصَّ الناشئةَ بأخٍ للرائد صغير، يكون ألصق بحياتها، وأدعى إلى تلبية حاجاتها، فوضعنا (رائد الطلاب) بعد دراسة دقيقة، سبرنا بها الطاقات اللغوية والثقافية عند الطالب، وخَلُصنا منها إلى تصفية المُمات من المفرادات، أو النادر استعماله، وإلى تبسيط المعاني حتى تلائم السِّنَّ والإدراك، وعلى الإبقاء على كل ما قد يمر به الطالب في المرحلتين الابتدائية والإكمالية وحتى الثانوية» [٢٤] .

وظهرت طائفة أخرى من المعجمات– ليست من المختصرات– لتذليل مفردات اللغة للناشئة، وتتمتع باستقلالٍ ظاهري عن المعجمات القديمة، يقوم تأليفها على الجهود الفردية، وهي جهود متداخلة زمنياً مع المؤلفات التي اعتمدت اختصار المعجمات القديمة، ولكن ما يميز هذه المعجمات أن مؤلفيها أصبحوا أكثر اهتماماً ووعياً بحاجة الطلاب العلمية والمدرسية، وإن كان أكثر هذه المعجمات المدرسية الحديثة جاءت عالة على غيرها، يقول عبد اللطيف عبيد: «ويتضح لنا من فحصنا لمواد المعجمات اللغوية العربية الحديثة التي أُلِّفت بعد (المنجد في اللغة) و (المعجم الوسيط) أن هذه المعجمات لا تكاد تضيف جديداً إلى هذين المعجمين إلا فيما ندر، وإذا علمنا أن (المنجد في اللغة) و (المعجم الوسيط) كثيراً ما وُصِفَا بأنهما تشذيبٌ وتهذيبٌ لمعاجمنا اللغوية القديمة – وخاصة لسان العرب والقاموس المحيط – أدركنا سر تواصل هذه النزعة التقليدية المحافظة في معاجمنا الحالية أو في معظمها على الأصح» [٢٥] .

ومن هذه المعجمات: (أقرب الموارد في فصح العربية والشوارد) للشرتوني الذي يقول في توطئته: «فأيم الله لَيوشكنَّ جَلَدُ الناشدِ أن ينفذ قبل الظفر بضالته، ووقت الطالب أن يتجرَّم دون إمساك نادَّته» [٢٦] ، وألَّف الشويري (معجم الطالب) في طبعته الأولى سنة ١٩٠٨م، وأخرجته المطبعة العثمانية، وعنوانه الكامل: (معجم الطالب في المأنوس من متن اللغة العربية والاصطلاحات العلمية والعصرية) ، وأصدرت مكتبة لبنان الطبعة الثانية منه سنة ١٩٩٥م، مزوَّداً بأطلس مفهرس للبلاد العربية والقارات في ٦٤ صفحة، ومما جاء في التمهيد «لا تزال مواد اللغة، مختوماً عليها في بطون المجلدات الضخمة التي لا تتسع طبقة التلميذ على مجلد واحد منها، وهي على تباين ضروبها وتفاوت حجومها ليس منها ما يناسب طالب العلم أصلاً لغلاء أثمانها، ومشقة الطلب فيها... وخلوها من الاصطلاحات العلمية والعصرية» [٢٧] .

ووضع لويس المعلوف سنة ١٩٠٨م (المنجد) الذي «اكتسى صبغة مدرسية منذ ظهوره، فتعددت أحجامه من كبيرة إلى وسيطة وصغيرة، سائراً في ذلك على نهج المعجمات الفرنسية» [٢٨] ، وهو من أكثر المعجمات طباعة، لجودته، ودعمه بوسائل الإيضاح، وسهولة استعماله، ويتمُّ إخراجه في المطبعة الكاثوليكية في لبنان، ومن مختصراته (المنجد الأبجدي) ١٩٦٨م، و (منجد الطلاب) ١٩٦٨م، و (المنجد الإعدادي) ١٩٦٩م، و (المنجد المصور للأطفال) [٢٩] .

وألف خليل الجُر (لاروس: المعجم العربي الحديث) تشبهاً بمعجم (لاروس) الفرنسي، واعتمد مؤلفه فيه المنهج النطقي في ترتيب الكلمات، وليس حسب الترتيب الجذري، وهي

الطريقة التي تتبعها المعجمات في اللغات الأجنبية [٣٠] ، فقد «اتبع المؤلف منهج الترتيب الألفبائي النطقي في ترتيب مواد معجمه، وقُسِّم المعجم وفق هذا المنهج إلى ثمانية وعشرين باباً، ثم رُتبت الكلمات ألفبائياً كما تنطق حسب حروفها الأولى دون مراعاة الحروف الأصلية أو المزيدة، ويبدو أن هذا المنهج قد بُعث على يد بعض المؤلفين الذين تأثروا بالمعجميين الغربيين الذين يُرتبون كلمات معجماتهم حسب نطقها، رغم أن اللغة العربية ليست كنظيرتها الأوروبية من جهة الخصائص، إلا أننا نجد العرب، قد تأثروا بالغربيين فألَّفوا ورتبوا على منوالهم» [٣١] .

وألّف مجموعة من الأساتذة التونسيين (القاموس الجديد للطلاب) وطلب محمود المسعديٍ – وزير التربية القومية في تونس آنذاك – أن يقتصروا في معجمهم على الطلبة، وأن يركّزوا في عملهم على الاستشهاد... فكانت حصيلته آلافاً من الآيات، ومئات من الأحاديث، والأمثال والأبيات الشعرية، مما أحدث انقلاباً في جوهر المادة، وأكسبها ثراءً في تهذيب الذوق الأدبي للطالب، وتنمية خياله [٣٢] .

وليس هدفنا أن نأتي على حصر جميع ما أُلِّف للطلاب في الوطن العربي، ولكن حسبنا التوكيد على أن الجهود المعجمية تواصلت جاعلة الطلاب، والمدرسة في بؤرة اهتمامها، وأن هذه الجهود المعجمية قدمت بين يديها مجموعة من الملحوظات التي يمكن الإفادة منها.

ملحوظات على تأليف المعجمات المدرسية:

من الملحوظات التي يمكن الإشارة إليها بعد هذا العرض المختصر الوجيز للمختصرات المعجمية:

- قام تأليف المعجمات المدرسية، في الأغلب، على جهود فردية، و«غالب معجماتنا العامة والخاصة والصغيرة والكبيرة الموسعة –منذ عهد الخليل– يقوم بإصدارها أشخاص يعتمد كلّ منهم على جهده الفردي وإمكانياته الذاتية المحدودة في جمع وانتقاء مواد معجمه، وفي تصنيفها وترتيبها واختيار المنهج بهذا التصنيف وهذا الترتيب» [٣٣] ، و«كل ذلك تمَّ على طريقة ذاتية في الغالب لا تعتمد على جرد النصوص المحررة أو المنطوقة (الفصيحة) ، ولا تخضع للمقاييس العلمية التي يجب أن يُعتَمَد عليها في هذا الميدان، بل يختار أصحابها– غالباً– ما يبدو لهم أنه معروف شائع ويضيفون إلى ما اختاروه بعض الكلمات ذات المفهوم المُحدَث، أما المقاييس في هذا الاختيار وهذه الإضافات فهو حدْسي محض في غالب الأحيان، وهو الشعور الذاتي بأن هذا اللفظ أو ذاك هو شائع (بالنسبة إلى أي بلد أو أي فئة) ، أو متروك تمامًا» [٣٤] .

إن المعجم العربي لا يكتمل إلا إذا قام بتأليفه جماعة من أهل الاختصاصات المختلفة في ضروب المعرفة ليكون عملاً مكتملاً، ويعتمد تأليفه على اشتراك أكثر من جهة، فكلما اشترك فيتأليف المعجم أكثر من اختصاص لغوي وعلمي، كان للمعجم قيمةٌ أكبر، وجودةٌ وانتشارٌ، خاصة إذا ما كان مَجمع اللغة شريك مع وزارة التربية والتعليم في الدولة، يقول أحمد مختار عمر «لا يمكن الآن تصور إنجاز معجم ما في أي لغة من لغات العالم بجهد فردي أو أفرادي» (٣٥) .

♦ اعتمد مؤلفو المعجمات المدرسية الحديثة على المعجمات التراثية بإفراط، ولم يتتبعوا –في الأغلب– ما استجد من ألفاظ وكلمات عصرية، وبهذا بقيت هذه المعجمات قاصرة عن مواكبة التطور، بتجاهلها ألفاظ الحضارة ومصطلحات العلوم الحديثة في الطب والنباتات والرياضيات والحاسبات الالكترونية، وما زالت المعجمات المدرسية عالة على المعجمات القديمة، تنهل منها، دون الموازنة مع القديم؛ وما استجد من ألفاظ معاصرة في استخدامها السياقي، يقول اللغوي عبد الرحمن الحاج صالح: «إن المعجم العام، والمعجم المدرسي لا يزالان دون المستوى المطلوب كيفًا وكمّاً، ولم نر بعد معجمًا ينتهج فيه أصحابه المناهج الدقيقة التي ظهرت في زماننا هذا، وكل ما ظهر فلا يزال عالة على القديم، في الغالب، من جهة المنهج وطريقة الاستقاء، فلم نرَ من يهتم بالاستعمال الحقيقي للغة العربية إلا القليل، واختيار الكلمات على مقياس ذاتي– دون الرجوع إلى واقع استعمال العربية والفصحى– ليس بمرضٍ أبدًا» (٣٦) ، وذكر وافي أن المعجمات الحديثة «لا تكاد تمتاز عن المعجمات القديمة إلا في حسن التنسيق، ونظام الترتيب، واستخدام بعض وسائل الإيضاح، كرسم ما تدل عليه الكلمات من حيوان أونبات أو جماد، وتعرُّضها –أحياناً– لبعض المصطلحات الحديثة في العلوم والفنون والصناعة» (٣٧) .

♦ حافظ أكثر المؤلفين على الترتيب الألفبائي الجذري لأصول المفردات في معجماتهم، وتجرأ بعضهم فألفوا معاجم ألفبائية وفقاً للنطق من غير مراعاة الحروف الأصلية كما هو المعمول به في معاجم اللغات الأوروبية (مثل المعجم العربي الذي نشرته مكتبة لاروس الفرنسية) ، ويرى صالح أن «لهذا جانباً إيجابياً وجانباً سلبياً، أما الجانب الإيجابي فيظهر جليًا في سهولة العثور على المفردة، وخاصة بالنسبة للتلاميذ الذين لم يكتسبوا بعد المعارف الكافية في قواعد الاشتقاق والتصريف، ولا بأس في وضع مثل ذلك للأطفال، وكلٍّ من يريد تعلم العربية (من الأجانب وغيرهم) للتسهيل عليهم في استعمال المعجم في وقت مبكر، إلا أن مثل هذه المعجمات إذا عُممت فستشوه العربية، وتعرقل إلى حد بعيد التعمق في معرفة معجمها، لأن العربية بنيت مفرداتها المتصرفة على أصول وصيغ» (٣٨) ، ويقترح صالح «أن يُحَافظ على هذه الخاصية الخطيرة في الترتيب تلافيًا

لهذا التشويه الخطير مع إدخال الترتيب الألفبائي لبعض المفردات بحسب ظاهرها ودون مراعاة أصولها؛ من تلك التي يصعب العثور عليها بسبب الحذف أو الإبدال والإعلال أو القلب المكاني، أو لكونها دخيلة لم تأت على صيغة عربية ومثال ذلك: (اتَّسع) ، وكل تصاريف الكلمة المعتلة مثل (خُذْ) و (سَلْ) و (عِ) – صيغة الأمر لأخذ وسأل ووعى– وغير ذلك، فتأتي في موضعها الاشتقاقي (بحسب الحروف الأصلية) وموضع آخر بحسب حروفها الظاهرة وبإحالة من الموضع الألفبائي إلى الموضع الاشتقاقي والعكس» [٣٩] ، وفي رأينا أن مقترح صالح سيضاعف عدد مواد المعجم؛ لأن المادة الواحدة ستذكر مرتين، الأولى حسب الترتيب النطقي، والثانية حسب الترتيب الألفبائي، وسيحتاج الطالب إلى منهجين للبحث عن الكلمة، وهو ما يزيد من مصاعب المعجم.

♦ يهمل مؤلفو المعجمات المدرسية المعاصرة جهود من سبقهم، ويبدأ كلٌّ مؤلِّف معجمه من الصفر، مدَّعياً أن هذا المعجم هو الأقوى، والأنسب للطلاب، فالعيوب التي تتكرر في المعجمات الحديثة هي نفسها، وتعود للمعجميين أنفسهم الذين «نادراً ما يتبادلون خبراتهم أو يتشاورون في مناقشات تبادلية مما يضيع الوقت والجهد، ويجعل أي مشروع معجمي يبدأ من الصفر» [٤٠] ، ولا توجد لجان للمراجعة الدائمة للمعجمات، وما يستجد من ألفاظ وكلمات لإصدار نسخ منقحة ومزيدة من الألفاظ والكلمات، فإن «إعداد المعجم بطبيعته يحتاج إلى وقت واسع ليكتمل، قد يمتد إلى سنوات أحياناً، وأثناء ذلك غالباً ما تتغير كثير من دلالات بعض الكلمات» [٤١] ، وتقدم هذه المعجمات على أنها رواية أو قصيدةتكتب لمرة واحدة، بينما المعجم يرتبط بحياة اللغة المتجددة.

التجارب المؤسسية العربية في صناعة المعجم المدرسي:

ونقصد بها التجارب التي شاركت فيها الدولة بمؤسساتها في صناعة المعجم المدرسي، وغالباً ما تكون مشاركة الدولة بوزارة التربية والتعليم أو بمجمع اللغة العربية أو بهما معاً، وسنعرض إلى التنوع في أهم أربع تجارب عربية حديثة في صناعة المعجم المدرسي المخصص للأطفال:

١. **المغرب العربي**:

قامت دول المغرب العربيبعملٍ مشترك ورائدفي التأليف لأطفال المدارس، يمثلها من المؤسسات:

- معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بجامعة محمد الخامس.
- معهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر.
- قسم اللسانيات بمعهد الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بتونس.

وأطلقت هذه الدول ما عُرف باسم مشروع (الرصيد اللغوي الوظيفي) تمهيداً للمعجم المدرسي، وهذا «الرصيد يمثل الحد الأدنى من الألفاظ اللغوية التي يجب أن يتعلمها التلاميذ» (٤٢) ، وكان « (الرصيد اللغوي الوظيفي) إجابة ملموسة للسؤال المتداول في أوساط التربويين آنذاك: ماذا يجب أن نقدم بالفعل في مدارسنا للمتعلم من مادة لغوية نوعًا وكمًا؟ » (٤٣) ، ويشرح صالح فكرة الرصيد اللغوي قائلاً: «إنَّ الرصيد من اللغة التي يجب أن تُعلَّم للطفل هي مجموعة من المفردات والعبارات العربية الفصيحة أو ما كان على قياسها، مما يحتاج إليها التلميذ في سِن معينة من عمره حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من جهة، ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة.

واعتمدوا في استخراج هذا المعجم على المبادئ الآتية:

١. ينبغي أن ينطلق تدوين الرصيد اللغوي من الواقع المشاهَد، ومن رصد هذا الواقع.

٢. أن يكون المنطَلق من المعْنِي بالأمر، وهو المتعلم نفسه: ينطلق من اهتماماته وما يحتاج إليه بالفعل لمواجهة الحياة لا لإلقاء الخطب وقرض الشعر فقط.

٣. ألا يتجاوز الرصيد الحد الأقصى الذي يستطيع الطفل أن يكتسبه، وألا يقل عما يجب أن يعرفه.

وسُجِّل كلام الطفل في كل البلدان المغربية في المدن والأرياف، وتمَّ الإحصاء بالحاسوب، ثم اخْتِيرت الألفاظ الشائعة والكثيرة الدوران، واضطروا إلى سد الثغرات الكثيرة – وتخص المسمياتِ الحديثة – بوضع ألفاظ تدل عليها، أو تعميم لفظ فصيح يستعمل في بلد واحد أو ناحية واحدة من البلد الواحد» (٤٤) .

تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي من المغرب العربي، ليصبح مشروعاً قومياً عربياً يشمل جميع البلاد العربية، بعد أن «وضعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم رصيدًا مماثلاً من الألفاظ بنفس الطريقة وشمل كل البلدان العربية بدون استثناء» (٤٥) ، يقول محي الدين صابر المدير العام للمنظمة: «يعود الاهتمام بمشروع الرصيد اللغوي العربي إلى مؤتمر التعريب الأول الذي انعقد في الرباط بالمملكة المغربية عام ١٩٦١م، إذ دعا إلى حصر الألفاظ التي يشيع تداولها بين تلاميذ المرحلة الابتدائية والإفادة منها في إعداد رصيد لغوي موحَّد لتلاميذ هذه المرحلة، وفي عام ١٩٦٧م برز المشروع إقليمياً في مؤتمر وزراء التربية والتعليم لدول المغرب العربي، وتمَّ إعداد الرصيد اللغوي العربي الوظيفي للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي في دول المغرب العربي التي قامت بتطبيقه، ولأهمية الموضوع

وضرورته، باعتباره أحد ركائز اصلاح تعليم اللغة العربية وتطويره وتيسيره، رُؤي توسيع المشروع ليصبح قومياً، ومن ثم تبنته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم» (٤٦) ، وأصدرت المنظمة ألفاظ المشروع في كتاب (الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي) ، وتمّ توزيعه في جميع البلدان العربية، على أن يمثل (النواة اللغوية) المشتركة فيها.

٢. التجربة التونسية:

التجربة التونسية تجربة مبكرة ومتشعبة، عملت في ثلاثة اتجاهات:

- أولاً: عملت ضمن المنظومة المغربية في الاشتراك في مشروع (الرصيد اللغوي الوظيفي) .
- ثانياً: تمّ اصدار (القاموس الجديد للطلاب) عام ١٩٧٩م من تأليف علي بن هادية، والجيلاني بن الحاج، وبلحسن البليش، وهومن تقديم محمود المسعدي- وزير التربية التونسية آنذاك- ، وصدر عن الشركة التونسية للتوزيع ثم أعيد نشره في نسخة ثانية عام ١٩٨٤م بمشاركة المؤسسة الجزائرية للكتاب، محتوياً على ٥٧٩ صفحة، وجاء فيه أنه «معجم تربوي ميسر غيرُ معسر خاص بتلاميذ المدارس، رُتبت مادته بحسب الحرف الأول للكلمة، لا بحسب أصلها الصرفي، فكلمة مراهق تجدها في حرف الميم وليس الراء، واعتمد على مصادر مختلفة منها الرصيد اللغوي الوظيفي الذي أصدرته اللجنة المغربية الدائمة للرصيد اللغوي (٤٧) .
- ثالثاً: أعلن (المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية) في النصف الثاني من عام ٢٠١٢م -أي بعد الثورة على زين العابدين- عن مسابقة لإعداد (المعجم المدرسي التونسي) على أن يكون المتقدم فريقاً متكاملاً من أعضاء لجنة علمية، ويكون الترشح ضمن فريق بحث متجانس يرأسه منسق، ولا يقبل الترشح الفردي، وتتكون اللجنة العلمية من: (جامعي مختص في المعجمية النظرية، وجامعي مختص في المعجمية التطبيقية، وجامعي مختص في اللغة العربية، ومختص في التربية والبيداغوجيا، (مادة العربية) ، ومختص في التربية والبيداغوجيا (مادة التاريخ والجغرافيا) ، ومختص في التربية والبيداغوجيا (مادة العلوم) (٤٨) .

٣. التجربة السورية:

تجربة سورية في هذا السياق ولدت في حضن وزارة التربية، فقد ألّف محمد خير أبو حرب (المعجم المدرسي) بطلب من وزير التربية بالجمهورية العربية السوريةمحمد نجيب

السيد أحمد، وأشرفت على إخراجه وطباعته المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وكان مجموع النسخ ٨٥ ألف نسخة، والهدف من تأليف هذا المعجم- كما صرَّح واضعه- «الحفاظ على العربية الفصيحة، تلبية لحاجة الطالب إلى معجم لغوي، يعينه على فهم معاني الكلمات التي تعرض له، ويساعده على ضبطها، ويجّنبه الزلل في استعمالها» (٤٩) ، وقد تطّلع المشرفون على إصداره إلى أن يأخذموقعه بين المعجمات العربية الحديثة، وأن تعمَّ فائدته أبناء العربية كافة، وقد أمَّلوا أن يجد فيه أبناؤنا الطلبة، وزملاؤنا المربون، وأبناء شعبنا العربي خير زاد في الحفاظ على التراث وبناء الشخصية العربية (٥٠) ، ولم يكن القصد من إصدار المعجم تعميم الفائدة على المستوى السوري المحلي فحسب، بل على المستوى القومي العربي أيضًا، وتمّ توزيع هذا المعجم على كل المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، ودور المعلمين والمعلمات، ومعاهد إعداد المدرسين، والمعاهد المتوسطة الصناعية والتجارية، ومعاهد التربية الرياضية في القطر السوري (٥١) .

٤. **التجربة السعودية:**

الحديث عن المعجم الطلابي السعودي يدل على أنه أنضج الجهود المعجمية في هذا السياق، إذ إنه يستفيد من كل الجهود العربية والعالمية لتأليف معجم مدرسي معاصر، فهو ثمرتها، تشارك فيه القيادات السياسية والتعليمية والأكاديمية والتكنولوجية السعودية، يقول عنه محمد رشاد الحمزاوي اللغوي التونسي: «إن المملكة العربية السعودية تقوم بإعداد معجم عربي هو الأول من نوعه في تاريخ اللغة العربية، معجم تعتمد مدونته على الحاسب الآلي» (٥٢) ، وعن سبب وضعه يقول صالح الخبتي مدير عام البحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم: «إن فكرة المعجم المدرسي من الموضوعات الجديدة في الوطن العربي، حيث إنه لا يوجد معجم مدرسي معد على أساس جمع مادة المعجم من مصادر محددة، حيث إن المعجمات المتوفرة حالياً تم جمعها باجتهادات شخصية» (٥٣) ، وما يميز هذا المعجم أنه «أول معجم عربي يأخذ المادة المعجمية من مصادر تمثل البيئة التعليمية المحيطة بالطالب: مصادر التراث العربي، والمناهج الدراسية، والصحافة، والأدب، وإنتاج الطلاب كتابةً وحديثًا، وليس الاعتماد على جهود معجمية سابقة، واعتمد منهجية بناء وعاء للمصادر Corpus سابقة، استخدم الحاسب والتقنيات الحديثة في بناء المعجمات"(٥٤) .

معجم الألفاظ في قصص الأطفال الفلسطينية:

تخضع الألفاظ في المناهج النظامية الفلسطينية للنظر الدائم، والتدقيق والمراجعة من المدرسين والقائمين على التعليم، بحكم الممارسة اليومية للتدريس، وإن كانت بعض

الاختلافات تفتقر إلى المراجع الواضحة الدقيقة التي تفْصِل فيها، وتُوجَّه حسب الاجتهاد اللغوي الشخصي دون الاحتكام إلى معجم مدرسي فلسطيني.

بيد أن ما هو أصعب من ذلك؛ الكتابة الموجهة للأطفال في غير المناهج النظامية، وخاصة في قصص الأطفال، التي تخضع في الدول للتوجيه والمراجعة، أما عندنا فإن التأليف والموضوع واللغة تركت للمؤلفين والمؤسسات غير الحكومية المدعومة مالياً من الغرب، يقول كاتب قصص الأطفال مجدي الشومليعن المواءمة بين المؤسسات الفلسطينية (الممثلة لأدب الأطفال) وأهداف هذه الجمعيات والمؤسسات الأجنبية: «عندما أخذت بعض الدول مثل السويد والنرويج البحث عن جوانب لتمولها في الأراضي الفلسطينية، ومن خلال التجربة أصبح لهذه الدول أجندة ونوع من التخصص، وفي المقابل عدلت بعض المراكز الثقافية والجمعيات الفلسطينية من أهدافها وبرامجها، فتخصص كل منها في مجال قريب من أجندة الدول المانحة ثقافياً» (٥٥) ، وغياب التوجيه والرقابة على الأعمال الموجهة للأطفال أدى إلى كثيرمن الأخطاء في المضمون واللغة، **ومن الملحوظات على اللغة والألفاظ**:

- **السلامة اللغوية**: تميزت بعض المجموعات القصصية بالأخطاء اللغوية المتشابهة والمكرورة، وتكتسب هذه المجموعات أهميتها من اتساع انتشارها، وتعدد الجهات الداعمة لها، لأهداف تثقيفية وصحية ومدنية، تتوافق وأهداف هذه الجهات، وقد تساهلت تساهلاً كبيراً في السلامة اللغوية، وتبدو وكأنها دُفعت إلى المطابع دفعاً دون تمحيص أو تدقيق، مما يُرى أنها خطر شديد على سلامة أطفالنا اللغوية، لأن الأمر لا يتعلق بفصاحة اللغة أو عاميتها، بل بعدد الأخطاء المكرورة في القصة الواحدةونوعها، ففي قصة أذن سوداء... أذن شقراء (٥٦) ، حُذفت همزة القطع من أكثر الأسماء والأفعال والضمائر، وحقها الإثبات، في مثل: (الاشقر، اصبح، انتم) ، وقد استخدم الكاتب التذكير (مخاطبة المذكر) في حديثه عن (القطط) طوال أحداث القصة: «قرروا جميعاً الذهاب– صار الجميع يتحدثون بصوتٍ عالٍ– اسكتوا– فأنا لا أستطيع الاستماع إليكم وأنتم تتكلمون» (٥٧) ، والصحيح أن الكاتب كان يجب أن يستخدم ضمير التأنيث مع القِطط (٥٨) ، وحُذف التنوين من (أيضا، جميعا) ، ونقرأ: قطط سوداء. قطط شقراء، و»استغربت القطط كثيراً من طلب الحاكم» (٥٩) ، والأفصحُ جمعُها على: قِطط سود، وقِطط شُقر، كما ورد في القرآن الكريم: «وَسَبْعَ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ» (يوسف: ٤٣) ، وقوله تعالى: «كَأَنَّهُ جِمَالَاتٌ صُفْرٌ» (المرسلات: ٣٣) ، وأهمل رسم (الشدّة) فوق الحروف المضعّفة في مثل: «لماذا لا نجعل القط الرمادي حاكماً» (٦٠) .

وإذا ما انتقلنا إلى قصة (يوميات جرثومة) ، وجدنا مثل هذه الأخطاء تتكرر، يضاف إليها حذف ألف الجماعة في «لا تزعجو أنفسكم» (٦١) ، ورسمالهمزة خلافاً لما يقتضيه موقعهافي قوله «لم أستطع قرائتها» (٦٢) ، ويتكرر مثل هذا الخطأ في قوله: «لم تعلّيمه» (٦٣) ، ومن هذه الأخطاء قطع همزةالوصل في «إفهموني» (٦٤) ، وفي «إبنتي» (٦٥) ، وعدم جزم المضارع المذكر في «أعطيني درّاقاً» (٦٦) ، والفصل بين جزئي الكلمة الواحدة في «جند لها»(٦٧).

وغيرها من الأخطاء التي تحتاج معها هذه القصص إلى مراجعة و تدقيق، فعلى «الرغم من أن المفردات المستعملة في كتب الأطفال ليست بتنوع المفردات المستخدمة في بعض كتب الكبار، ولكن كل كلمة فيها يجب أن تستخدم بعناية، فهي موجودة لأنها الكلمة التي تنقل كل المعنى الذي يريد المؤلف نقله، فالمعنى يجب أن يكون صحيحاً، والدلالة يجب أن تكون صحيحة، والكلمة يجب أن تعطي الإيقاع المناسب للجملة، وعلى المؤلف معرفة كيفية إنشاء فقرات لها اتجاه وتعريف ووحدة، ومن الأفضل –أيضاً– إذا كان المؤلف يتقن الإملاء والتنقيط ومستوى لا بأس به من القواعد اللغوية» (٦٨) ، لأن «اعتماد الكلمات الخالية من الأخطاء النحوية، هو الباعث الأول على جعل الأطفال يفكرون» (٦٩) ، فكان يجب أن تُراجع هذه القصص من قِبَل جهات فلسطينية متخصصة تعنى بالطفل وأدبه، خاصة أنها وُزِّعت توزيعاً واسعاً بين الأطفال الفلسطينيين عبر المؤسسات المختلفة (٧٠) .

- **غموض الألفاظ**: إن غموض الكلمة يستوقف الطفل أثناء قراءته، لحاجتها إلى شرح وتوضيح، ونقرأ من هذه الألفاظ: الدرّاق، في قول السارد: «فأعطته الشجرة درّاقاً في غير أوان الدرّاق» (٧١) ، والدرّاق تسمية معرّبة للخوخ، غير شائعة في فلسطين، وهي لا تُطلق على جميع أنواع الخوخ، بل على البحري منه (٧٢) ، وتردد مثل هذه الألفاظ في قصص الأطفال، مع غياب تقديم مرادف أو شرحٍ لها –حتى ولو كان في الهامش– يثير تساؤلات مهمة في قصص الأطفال، ولا سيمامدىً تحقق الكاتب من صعوبة ألفاظه أو سهولتها أثناء كتابته، ومدى مناسبتها للمرحلة العمرية التي يكتب لها، وأي من الألفاظ يمكن تقديمها للأطفال، وهل هناك ألفاظ تختص بعالم الطفولة؟ ، وتزداد هذه القضية صعوبة إذا ما عرفنا أن الطفل لا يعرف ما هي حدود ألفاظه، والكاتب لا يزال يجتهد، ويُجرّبُ فيها، يُضاف إلى ذلك إلى أن –معظم– الكتّاب لم يهتمّوا بتحديد الشريحة الطفلية التي يتوجّهون إليها، فتداخلت ألفاظ المرحلة الدنيا بالعليا في قصصهم.

وتبقى الحاجة قائمة في هذا السياق للخروج من مرحلة الاجتهاد الذاتي التي لا تصيب –دائماً– سلامة مفردات اللغة، وتبرز أهمية وضع أسس لغوية ومعجمية يتوافق عليها المهتمون في الكتابة للأطفال برعاية وطنية، وتنسجم مع المفردات الوظيفية الشائعة في

المناهج المدرسية، حتى لا تحدث فجوة وانفصام بين ما يقرأه الطفل في مدرسته وبين هذه القصص.

- **ضبط الحروف (التشكيل)** في قصص الأطفال مسألة ذات أهمية، فالضبط سلاح ذو حدّين، فمن جهة يعيق انطلاق الطفل في قراءته، ومتابعة الأحداث، ومن جهة أخرى فإن سلامة نطق الكلمات أثناء القراءة، تقوّي حصيلة الطفل اللغوية، وتقوّم لسانه وتمنعه من الزلل، ومن الكتاب من زاوج مستفيداً من (الحدّين) ، فكتب قصته، وشكّل فيها بعض الحروف التي اعتقد أن فيها صعوبةً في النطق، أو أنه إذا أهملهايمكن أن ينطقها الطفل نطقاً ينحرف بها عن المراد، فحافظ على الفصاحة والنطق السليم، مع سرعة متابعة الطفل للأحداث، ومن أمثلة هذا الأسلوب نقرأ في قصة سامي الكيلاني (حكيم العصافير) : "ما يدريكم أن الرجل قد وضع لكم فخّاً لاصطيادكم؟ ما يدريكم أنه قد وضع لكم منوِّماً لتناموا ويُمْسِكَكُم جميعاً؟ " (٧٣) .

فالكاتب ضبط الحروف التي يمكن أن تُقرأ خطأً (فَخَّاً) ، بعدم تشديدالخاء، أو خشية إسقاط تشديد الواو في (منوِّماً) فتُسْلَب معنى الفاعلية بقراءتها اسم مفعول، وفي العبارة –أيضاً– تصحيح للنطق السليم في كلمة (يُمسِكَكُم) ، وهي إن لم يؤدِّ نطقها خطأً إلى فهم خطأ، فإن تشكيلها يساعد على التصحيح اللغوي دون إعاقة للقراءة أو إسراف في الضبط، وقد ترك الكاتب باقي الحروف في العبارة– والتي يمكن قراءتها مع ضمان سلامة المعنى– من دون تشكيل لتسهم في سرعة متابعة الأحداث.

وقد جاءت قصة دانا أبو حمود (حكاية فأر) ، وسامح العبوشي في (من سيغني لياسمين) ، وعباس دويكات في (الصياد) بهذه الطريقة التوفيقية، وهو حلٌّ توفيقي رآه من قبل أحمد نجيب حين تساءل: «هل يعني أن نضحّي بالقراءة الصحيحة في سبيل الانطلاق في القراءة والاستمتاع بها؟ ، الأفضل ألا نضحي بأحد هذين الهدفين في سبيل الآخر، وهذا يلقي عبئاً جديداً على كاتب الأطفال الذي يتصدى للكتابة لهم في مراحلهم الأولى، وخاصة في مرحلتي الطفولة المبكرة والوسيطة، حيث إنه يتطلب منه هذا أن ينتقي في كتابته الكلمات والعبارات والجمل التي تحتاج إلى أقل قدر ممكن من الضبط بالشكل، فيقرأ الطفل معظم حروفها بدون حاجة للتشكيل في المراحل المتقدمة، حينما يزداد الأطفال تمكناً من اللغة، يحسن ألا نقدم لهم القصص مشكولة شكلاً كاملاً، وإنما نقصر الشكل على الحروف التي يحتمل أن يخطئ الطفل في قراءتها» (٧٤) .

- بعض القصص لم تحافظ على الفصاحة فيها، فكانت تستخدم العامية في الحوار بين الشخصيات: «قالت وهي تناولني بيضة مسلوقة ورغيف خبز طازج: خذ يمّة، عفارم

عليك، ملقّط ومش مقصِّر، قلتْ لكْ ما حدا غيرك بيقدر للزيتونات العاليات، وشو صار؟ هِرْبَت المدرسة؟ كلها يومين اثنين وبترجعلها» (٧٥) ، ومثل هذا النص يحيلنا إلى قضية الخلاف القديمة– الحديثة، التي تدور حول الأفضلية في استخدام الفصحى أو العامية في لغة القص، «وقد أنفق النقاد والمبدعون والباحثون جهداً بالغاً في المناقشة حول هذه المسألة» (٧٦) ، ويبدو أن الحاجة الفنية قد أملت على الكتاب مثل هذه اللغة التوفيقية، التي رأى فيها بعض الكتاب، أن «الازدواج اللغوي ضرورة اجتماعية في كل مجتمع متحضر» (٧٧) ، فالقصص لا تقدم متعة وخيالاً فحسب، بل تقدم –أيضاً– زاداً لغوياً فصيحاً يمثّل قاموساً يعتمد عليه الطفل في تواصله المستقبلي مع الآخرين، ولسنا بصدد التنظير للفصحى أو العامية في هذا السياق، ولكن من الواجب أن يكون لمعجم اللغة موقف من الألفاظ التي تقدّم للأطفال في كل مرحلة.

وفي الختام لا يسعنا إلا التوكيد على ما يأتي:

١. ضرورة وضع معجم مدرسي لأطفال فلسطين، يراعي خصوصيتهم اللغوية والثقافية، وفقاً للقدرات المتوفرة، وليكن للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مرحلته التجريبية، يستفيد هذا المعجم من كل التجارب العربية والعالمية، ويستبعد الأخطاء، ولا ينطلق من الصفر، ويبدأ من حيث انتهوا، يستفيد من علم اللسانيات الحاسوبية الذي أصبح عماد الدرس المنهجي الحديث في ضوء التقنيات التكنولوجية الحديثة، ويهتم بالكلمات التراثية التي لا يجوز إهمالها حتى لا يكون الطالب منقطعاً عن تراثه وماضيه، يقول صالح: «وقد أدخل هذا الرصيد التراثي كليًا أو جزئيًا في الكتب المدرسية في المغرب العربي وقد شاع عند الصغار لفظ (المعامة) للمايو ولفظ اللُّمجة (بضم اللام) للأكل الخفيف الذي يأكله الطفل في المدرسة بعد الظهر» (٧٨) .

٢. إيجاد تخصص جامعي رائد في جامعاتنا الفلسطينية، تبدأ دراسته من المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) بعنوان (اللسانيات الحاسوبية) يكون عماد الدراسة فيه مستنداً إلى ثلاثة علوم رئيسة وهي: علم المعجمات العربية، وعلم الحاسوب، واللغة الإنجليزية، لأن هذه العلوم الثلاثة مجتمعة في عقل واحد تستطيع أن تعيد قراءة معاجمنا قراءة تقنية عالمية حديثة، نواجه به العجز العربي في صناعة المعجمات، ونجاري متطلبات العصر التقنية، ونعدّ طلاباً بعقول تحتاجها الدول المتقدمة فضلاً عن وطننا، ويستطيعون الاعتماد على أنفسهم في حوسبة المعجمات ومواد التعليم بإتقان.

الهوامش:

١. صالح، عبد الرحمن الحاج، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، مجلة مجمع اللغة العربية، مجمع اللغة العربية، دمشق، ٢٠٠٢م، المجلد ٧٨، الجزء٣، ص٦٧٣.

٢. ميدني، بن حويلي، المعجم اللغوي العربي من النشأة إلى الاكتمال، دار هومة، الجزائر، ط١، ٢٠٠٣م، ص٢١.

٣. الصوري عباس، في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، ١٩٩٨م، العدد٤٥، ص٢٧.

٤. ينظر: قنيبي، حامد صادق، ومحمد عريف الحرباوي، المدخل لمصادر الدراسات الأدبية واللغوية والمعجمية القديمة والحديثة، دار ابن الجوزي، عمان، ٢٠٠٥م، ص١٧– ١٨.

٥. نصار، حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، ط٢، مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٦م، ج٢، ص٦٩٢.

٦. مبارك، مازن، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٧٩م، ص١٥٨.

٧. وافي، علي عبد الواحد، فقه اللغة، ط٣، دار نهضة مصر، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص١٧٣.

٨. رمضان، نادية، قطوف من أزاهير العربية، ط١، دار الوفاء، مصر، ٢٠٠٦م، ص٦٠.

٩. السيوطي، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق فؤاد علي منصور، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م، ج١، ص٢١.

١٠. ينظر: المعتوق، أحمد محمد، المعاجم اللغوية العربية، المجمع الثقافي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٦م، ص ١٤٥– ١٥٠.

١١. ظاظا، حسن، كلام العرب، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٦م، ص٤٤٩.

١٢. ينظر: نجيب، أحمد، أدب الأطفال علم وفن، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص٤٨– ٤٩.

١٣. المنسي، قنديل محمد، مشكلات الكتابة للطفل، مجلة العربي الصغير، وزارة الإعلام، الكويت، ١٩٩٧م، العدد٥٠، ص٣٢– ٣٣.

١٤. ينظر: غراب، هشام أحمد غراب، برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة التشتت ونقص الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلم، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مصر، ٢٠١٠م، المجلد١٧، العدد ٦٢، ص٣٥٧.

١٥. جفات، محمد جاسم، تقويم مستوى طلبة قسمي اللغة العربية بكليتي التربية والآداب في استعمال المعجمات العربية بجامعة القادسية– كلية التربية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، جامعة القدسية، العراق، ٢٠٠٨م، المجلد (٧) ، العددان (١، ٢) ص٢٥٩– ٢٦٠.

١٦. الرازي، أبو بكر، مختار الصحاح، مكتبة لبنان ناشرون بيروت، ١٩٩٥م، المقدمة.

١٧. ينظر: المصدر نفسه، كلمة الناشر، ص ه.

١٨. ينظر: كلمة محمود مختار عضو المجمع: «أخرج المجمع المعجم الوجيز عام ١٩٨٠ وبه نحو ٥٠٠ مصطلح فقط، فتقبلته الهيئات العلمية والتعليمية والصناعية بقبول حسن كان له أكبر الأثر في حفز اللجنة لمواصلة السير في طريقها بجهد أسرع، ثم أخرج المجمع عام ١٩٩٤م ما سبق أن وعد به وهو الطبعة الثانية الموسعة للحاسبات وبها ٥٠٠٠ مصطلح وتشمل كل ما يتطلبه الدارس والباحث والتطبيقي من مصطلحات إما أن تكون عربية الأصل أو معربة وفقًا لتوصيات التعريب التي كان المجمع قد أصدرها». مختار، محمود (٢٠٠٠م) ، كلمة عضو المجمع محمود مختار، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد ٨٧، ص٣. وينظر: عمر، أحمد مختار، البحث اللغوي عند العرب، ط٦، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٨م، ص٣٢٥.

١٩. مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، القاهرة، ١٩٩٨م، ص ز.

٢٠. الفيومي، أحمد، المصباح المنير، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٧م، ص د.

٢١. البستاني، بطرس، قطر المحيط، دار مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٩٥م، المقدمة.

٢٢. ينظر: أحمد الطاهر، مختار القاموس المحيط، ط٢، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٨م، ص٥.

٢٣. البستاني، عبدالله، الوافي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٠م، ص٦.

٢٤. مسعود، جبران، رائد الطلاب، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٦م، ص٥.

٢٥. عبيد، عبد اللطيف، نظرة نقدية مقارنة في المعجم اللغوي العربي الحديث، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، ٢٠٠٣م، المجلد٧٨، الجزء٤، ص١١٢١

٢٦. الشرتوني، سعيد، أقرب الموارد في فصح العربية والشوارد، ط٢، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٢م، ج١، ص٦.

٢٧. الشويري، جرجس، معجم الطالب، ط٢، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ١٩٩٥م، ص١٣.

٢٨. الصوري، في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، ص٢.

٢٩. ينظر: لويس المعلوف، المنجد في اللغة، والأدب والعلوم، المطبعة الكاثولوكية، بيروت، (د. ت) ، المقدمة.

٣٠. ينظر: الجر، خليل، لاروس: المعجم العربي الحديث، مكتبة لاروس، باريس، ١٩٨٧م، ص د.

٣١. الزعبي، خالد، لاروس: المعجم العربي الحديث، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١١م، ص ك. (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٢. ينظر: ابن هادية، علي وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ١٩٧٩م، ص د.

٣٣. المعتوق، المعاجماللغوية العربية، ص٢٥٦.

٣٤. صالح، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، ص٦٧٩.

٣٥. عمر، أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨م، ص١٧٥.

٣٦. صالح، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، ص٦٨١

٣٧. وافي، فقه اللغة، ص٢٨٩.

٣٨. صالح، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، ص٦٧٤.

٣٩. المرجع نفسه، ص٦٧٤– ٦٧٥.

٤٠. عمر، صناعة المعجم الحديث، ص١٦٥– ١٦٦.

٤١. خليل، حلمي، الكلمة دراسة لغوية معجمية، ط٢، دار المعرفة الجامعية، مصر، ١٩٩٢م، ص١١١.

٤٢. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، (د. ن) ، تونس، ١٩٨٩م، ص١٩.

٤٣. صالح، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، ص٦٧٨.

٤٤. المرجع نفسه، ص٦٧٩– ٦٨٠.

٤٥. المرجع نفسه، ص٦٨٠.

٤٦. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ص٥.

٤٧. ينظر: ابن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، ص د.

٤٨. ينظر: المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، إعلان عن طلب ترشحات لإنجاز دراسات وبحوث تربوية، ، وزارة التربية، الجمهورية التونسية، ٢٠١٢م.

٤٩. أبو حرب، محمد خير، المعجم المدرسي، ط١، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ١٩٨٥م، ص١٧.

٥٠. ينظر: المصدر نفسه.

٥١. ينظر: عيسى، جورج، المعرب والدخيل في المعجم المدرسي، مجلة التراث العربي، السنة الحادية والعشرون، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٢م، ص٨٥.

٥٢. وزارة التربية والتعليم السعودية، المعجم الطلابي لمراحل التعليم العام، ورقة مقدمة باسم وزارة التربية والتعليم السعودية إلى المؤتمر الدولي للغة العربية الذي ينظمه المجلس الدولي للغة العربية بالتعاون مع اليونسكو، (١٩– ٢٣ مارس– آذار) ، بيروت، ٢٠١٢م، ص٢.

٥٣. بدير، محمد، وزارة التربية والتعليم تصدر أول معجم مدرسي للجنسين في السعودية، صحيفة الشرق الأوسط، لندن، العدد ٩٢٨٨، ٢٠٠٤م، ص٢.

٥٤. وزارة التربية والتعليم السعودية، المعجم الطلابي لمراحل التعليم العام، ص٥

٥٥. العيسة، أسامة، المال الأوروبي يحتضن الثقافة الفلسطينية، صحيفة الشرق الأوسط، لندن، العدد٩٦٧٢، ٢٠٠٥م، ص٩.

٥٦. ينظر: جمعة، خالد، أذن سوداء... أذن شقراء، مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، رام الله، فلسطين، ٢٠٠٢مص٢.

٥٧. المصدر نفسه، ص١٥.

٥٨. جاء في معجم العين: »والقِطَّةُ: السنور، والجميع القِطاطُ، وهو نعت للأنثى، قال الأخطل:

**أكلتَ القِطاطَ فأفنيتَها		فهل في الخَنانِيصِ من مَغْمَزِ**

ينظر: الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، ط١، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ١٩٨٨م، ج٥، ص١٥.

٥٩. جمعة، أذن سوداء... أذن شقراء، ص١٨.

٦٠. المصدر نفسه، ص١٢.

٦١. جمعة، خالد، صفحات من يوميات جرثومة، بلدية غزة، غزة، ١٩٩٦مص٧.

٦٢. المصدر نفسه، ص١٣.

٦٣. جمعة، خالد، الشبلان، مشروع تعليم حقوق الإنسان، التسامح وحل النزاعات، دائرة التربية والتعليم، الأونروا، د. م، ٢٠٠٠م، ص١٦.

٦٤. عمير، صفاء، أنا لست شقياً، مركز المصادر للطفولة المبكرة، القدس، ١٩٩٨م، ص١٠.

٦٥. الكيلاني، سامي، بطاقة إلى ليلى، ط١، منشورات مركز أوغاريت الثقافي للنشر والترجمة، رام الله، فلسطين، ٢٠٠١م، ص٥.

٦٦. الريس، ناهض منير (١٩٨٩م) : الجدة وحفيدها الذي يشتهي كل شيء، ط١، مؤسسة الصالحاني، دمشق، ص٦.

٦٧. الريس، ناهض منير، اليمامة والزهرة الصفراء، ط١، مطبعة الصالحاني، دمشق، ١٩٨٧م، ص٧.

٦٨. كارل، جين، كتب الأطفال ومبدعوها، ترجمة صفاء روماني، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٩٤م، ص٣٥.

٦٩. أبو معال، عبد الفتاح، أدب الأطفال، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠م، ص١٠٦.

٧٠. أهمية هذه القصص تأتي من البرامج التثقيفية التي تترافق مع مشروعات تتعلق بالبنية التحتية الفلسطينية، انظر على سبيل المثال الجهات الداعمة لقصة الحفلة: مؤسسة إنقاذ الطفل– بلدية جباليا– بلدية رفح– وكالة التنمية البريطانية (DFID) .

٧١. الريس، ناهض منير، الجدة وحفيدها الذي يشتهي كل شيء، ط١، مؤسسة الصالحاني، دمشق، ١٩٨٩م، ص٦.

٧٢. جاء في المعجم: «والدَّرَقَةُ: الخَوخَةُ في النَهْرِ ومنه قولُ الفُقَهاءَ: إِصلاح– الدَّرَقَة على صاحِبِ النَّهْرِ الصّغَير، هو مُعَرَّبُ دَرِيجَه كسَفِينَة، والجِيمُ فارسية». ينظر: الزبيدي، مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، ط١، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٣٠٦هـ، ج٦، ص٣٤٣.

٧٣. الكيلاني، بطاقة إلى ليلى، ص١٦.

٧٤. نجيب، أحمد، فن الكتابة للأطفال، دار الكاتب العربي، القاهرة، ١٩٦٩م، ص٤٢– ٤٣.

٧٥. طوباسي، عبلة، أحب مدرستي وأمي والزيتون، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونسيف) بالتعاون مع وزار الثقافة الفلسطينية، رام الله، ٢٠٠٠م، ص٩– ١٠.

٧٦. القاعود، حلمي محمد، اللغة العربية وقضية التخلف، مجلة المجتمع، الكويت، ٢٠٠٥م، العدد ١٦٧٧، ص١٣.

٧٧. الشاروني، يوسف، القصة القصيرة نظرياً وتطبيقياً، سلسلة كتاب الهلال، القاهرة، ١٩٧٧م، ص٨١.

٧٨. صالح، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، ص٦٨٠.

المصادر والمراجع:

أولاً - المراجع العربية:

١. البستاني، بطرس، قطر المحيط، دار مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٩٥م.

٢. البستاني، عبدالله، الوافي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٠م.

٣. الجر، خليل، لاروس: المعجم العربي الحديث، مكتبة لاروس، باريس، ١٩٨٧م.

٤. جمعة، خالد، صفحات من يوميات جرثومة، بلدية غزة، غزة، ١٩٩٦م.

٥. جمعة، خالد، الشبلان، مشروع تعليم حقوق الإنسان، التسامح وحل النزاعات، دائرة التربية والتعليم، الأونروا، د. م، ٢٠٠٠م.

٦. جمعة، خالد، أذن سوداء... أذن شقراء، مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، رام الله، فلسطين، ٢٠٠٢م.

٧. أبو حرب، محمد خير، المعجم المدرسي، ط١، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ١٩٨٥م.

٨. خليل، حلمي، الكلمة دراسة لغوية معجمية، ط٢، دار المعرفة الجامعية، مصر، ١٩٩٢م.

٩. الرازي، أبو بكر، مختار الصحاح، مكتبة لبنان ناشرون بيروت، ١٩٩٥م.

١٠. رمضان، نادية، قطوف من أزاهير العربية، ط١، دار الوفاء، مصر، ٢٠٠٦م.

١١. الريس، ناهض منير، اليمامة والزهرة الصفراء، ط١، مطبعة الصالحاني، دمشق، ١٩٨٧م.

١٢. الريس، ناهض منير، الجدة وحفيدها الذي يشتهي كل شيء، ط١، مؤسسة الصالحاني، دمشق، ١٩٨٩م.

١٣. الزاوي، أحمد الطاهر، مختار القاموس المحيط، ط٢، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٨م.

١٤. الزبيدي، مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، ط١، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٣٠٦هـ.

١٥. السيوطي، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق فؤاد علي منصور، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م.

١٦. الشاروني، يوسف، القصة القصيرة نظرياً وتطبيقياً، سلسلة كتاب الهلال، القاهرة، ١٩٧٧م.

١٧. الشرتوني، سعيد، أقرب الموارد في فصح العربية والشوارد، ط٢، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٢م.

١٨. الشويري، جرجس، معجم الطالب، ط٢، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ١٩٩٥م.

١٩. طوباسي، عبلة، أحب مدرستي وأمي والزيتون، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونسيف) بالتعاون مع وزار الثقافة الفلسطينية، رام الله، ٢٠٠٠م.

٢٠. ظاظا، حسن، كلام العرب، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٦م.

٢١. عمر، أحمد مختار، البحث اللغوي عند العرب، ط٦، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٨م.

٢٢. عمر، أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨م.

٢٣. عمير، صفاء، أنا لست شقياً، مركز المصادر للطفولة المبكرة، القدس، ١٩٩٨م.

٢٤. الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط١، ١٩٨٨م.

٢٥. الفيومي، أحمد، المصباح المنير، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٧م.

٢٦. قنيبي، حامد صادق، ومحمد عريف الحرباوي، المدخل لمصادر الدراسات الأدبية واللغوية والمعجمية القديمة والحديثة، دار ابن الجوزي، عمان، ٢٠٠٥م.

٢٧. كارل، جين، كتب الأطفال ومبدعوها، ترجمة صفاء روماني، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٩٤م.

٢٨. الكيلاني، سامي، بطاقة إلى ليلى، ط١، منشورات مركز أوغاريت الثقافي للنشر والترجمة، رام الله، فلسطين، ٢٠٠١م.

٢٩. لويس المعلوف، المنجد في اللغة، والأدب والعلوم، المطبعة الكاثولوكية، بيروت، (د. ت).

٣٠. مبارك، مازن، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٧٩م.

٣١. مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، القاهرة، ١٩٩٨م.

٣٢. مسعود، جبران، رائد الطلاب، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٦م.

٣٣. أبو معال، عبد الفتاح، أدب الأطفال، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠م.

٣٤. المعتوق، أحمد محمد، المعاجم اللغوية العربية، المجمع الثقافي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٦م.

٣٥. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، (د. ن) ، تونس، ١٩٨٩م.

٣٦. ميدني، بن حويلي، المعجم اللغوي العربي من النشأة إلى الاكتمال، ط١، دار هومة، الجزائر، ٢٠٠٣م.

٣٧. نجيب، أحمد، أدب الأطفال علم وفن، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٣٨. نجيب، أحمد، فن الكتابة للأطفال، دار الكاتب العربي، القاهرة، ١٩٦٩م.

٣٩. نصار، حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، ط٢، مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٦م.

٤٠. ابن هادية، علي وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ١٩٧٩م.

٤١. وافي، علي عبد الواحد، فقه اللغة، ط٣، دار نهضة مصر، القاهرة، ٢٠٠٤م.

ثانياً - المجلات والصحف والرسائل الجامعية:

١. جفات، محمد جاسم، تقويم مستوى طلبة قسمي اللغة العربية بكليتي التربية والآداب في استعمال المعجمات العربية بجامعة القادسية- كلية التربية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، جامعة القدسية، العراق، ٢٠٠٨م.

٢. بدير، محمد، وزارة التربية والتعليم تصدر أول معجم مدرسي للجنسين في السعودية، صحيفة الشرق الأوسط، لندن، ٢٠٠٤م.

٣. الزعبي، خالد، لاروس: المعجم العربي الحديث، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١١م، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٤. صالح، عبد الرحمن الحاج، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، مجلة مجمع اللغة العربية، مجمع اللغة العربية، دمشق، ٢٠٠٢م.

٥. الصوري عباس، في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، ١٩٩٨م.

٦. عبيد، عبد اللطيف، نظرة نقدية مقارنة في المعجم اللغوي العربي الحديث، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، ٢٠٠٣م.

٧. العيسة، أسامة، المال الأوروبي يحتضن الثقافة الفلسطينية، صحيفة الشرق الأوسط، لندن، ٢٠٠٥م.

٨. عيسى، جورج، المعرب والدخيل في المعجم المدرسي، مجلة التراث العربي، السنة الحادية والعشرون، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٢م.

٩. غراب، هشام أحمد غراب، برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة التشتت ونقص الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلم، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مصر، ٢٠١٠م.

١٠. القاعود، حلمي محمد، اللغة العربية وقضية التخلف، مجلة المجتمع، الكويت، ٢٠٠٥م.

١١. المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، إعلان عن طلب ترشحاتلإنجاز دراسات وبحوث تربوية، وزارة التربية، الجمهورية التونسية، ٢٠١٢م.

١٢. المنسي، قنديل محمد، مشكلات الكتابة للطفل، مجلة العربي الصغير، وزارة الإعلام، الكويت، ١٩٩٧م.

١٣. وزارة التربية والتعليم السعودية، المعجم الطلابي لمراحل التعليم العام، ورقة مقدمة باسم وزارة التربية والتعليم السعودية إلى المؤتمر الدولي للغة العربية الذي ينظمه المجلس الدولي للغة العربية بالتعاون مع اليونسكو (١٩– ٢٣ مارس– آذار) ، بيروت، ٢٠١٢م.